

Finckh, Hans Jürgen

Die Zweiseitigkeit des Exemplarischen. Wolfgang Klafki zum 60. Geburtstag

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 5, S. 655-673



Quellenangabe/ Reference:

Finckh, Hans Jürgen: Die Zweiseitigkeit des Exemplarischen. Wolfgang Klafki zum 60. Geburtstag - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987) 5, S. 655-673 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144532 - DOI: 10.25656/01:14453

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144532>

<https://doi.org/10.25656/01:14453>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 5 – Oktober 1987

I. Thema: Sozialpädagogik

REINHARD FATKE/
WALTER HORNSTEIN

Sozialpädagogik – Entwicklungen, Tendenzen und Probleme. Zugleich eine Einführung in den Themenschwerpunkt dieses Heftes 589

WALTER HORNSTEIN/
CHRISTIAN LÜDERS

Arbeitslosigkeit – und was sie für Familie und Kinder bedeutet. Kritik der Forschung und Entwicklung von Forschungsperspektiven in pädagogischer Sicht 595

WERNER SCHEFOLD

Organisierte Sozialisation und individualisierte Hilfe. Sozialpädagogische Probleme am Beispiel von „Schülerhilfen“ 615

CHRISTIAN LÜDERS

Der „wissenschaftlich ausgebildete Praktiker“ in der Sozialpädagogik – zur Notwendigkeit der Revision 635

II. Weitere Beiträge

HANS JÜRGEN FINCKH

Die Zweiseitigkeit des Exemplarischen 655

DIRK AXMACHER

Widerstand gegen Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert – Eine historisch-systematische Fallstudie 675

KLAUS-PETER HORN

Das „Tagebuch“ des Walahfrid Strabo in der Geschichte der Pädagogik. Traditionsstiftung und Didaktisierung vs. Forschung 693

PETER MENCK

Friedenserziehung – Ein didaktisches Lehrstück? 709

III. Rezensionen

- KNUT NEVERMANN HANS-G. ROLFF/GEORG HANSEN/KLAUS KLEMM/
KLAUS-JÜRGEN TILLMANN (Hrsg.): Jahrbuch der
Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspekti-
ven. Bd. 1-4 717
- KNUT NEVERMANN KLAUS KLEMM/HANS-G. ROLFF/KLAUS-JÜRGEN
TILLMANN: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der
Reform, Zukunft der Schule 717
- REINHARD BADER HERMANN BUDDE/KLAUS KLEMM: Der Teilarbeits-
markt Schule in den neunziger Jahren 722
- REINHARD BADER CARL-LUDWIG FURCK: Revision der Lehrerbildung.
Zum Problem der Einstiegsarbeitslosigkeit von Leh-
rern 722
- ANDREAS FLITNER KLAUS HÜFNER/JENS NAUMANN/HELMUT KÖHLER/
GOTTFRIED PFEFFER: Hochkonjunktur und Flaute.
Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland
1967-1980 727
- GÖTZ SCHINDLER LUDWIG HUBER (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisa-
tion in der Hochschule (Enzyklopädie Erziehungswis-
senschaft. Bd. 10) 731
- GÖTZ SCHINDLER DIETRICH GOLDSCHMIDT/ULRICH TEICHLER/
WOLFF-DIETRICH WEBLER (Hrsg.): Forschungsge-
genstand Hochschule. Überblick und Trendbe-
richt 731

IV. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 737

Contents

I. Topic: Social Work

REINHARD FATKE/ WALTER HORNSTEIN	Introduction 589
WALTER HORNSTEIN/ CHRISTIAN LÜDERS	Unemployment and its Impact on Family and Children. A Critique of Available Research and an Outline of Perspectives for Pedagogical Research 595
WERNER SCHEFOLD	Organized Socialization and Individualized Support – Problems of Social Work in Student Support-Programs 615
CHRISTIAN LÜDERS	The Social Work Professional as “Scientifically Trained Practitioner” 635

II. Discussion

HANS JÜRGEN FINCKH	The Two Sides of the Exemplary 655
DIRK AXMACHER	Resistance to Further Education of Craftsmen in the Nineteenth Century – A Historiosystematic Case-Study 675
KLAUS-PETER HORN	Walahfrid Strabo’s Diary in the History of Education – Traditionalizing and Didacticism vs. Research 693
PETER MENCK	Peace Education – A Paradigm for Didactics? 709

III. Book Reviews 717

IV. Dokumentation

New Books 737

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Kleinschönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Gabriele Schmelz (Redaktionsassistentin), Sybelstr. 6, 1000 Berlin 12

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1987 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 98,- + Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 78,- + Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 24,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegen Prospekte der Verlagsbuchhandlung Julius Klinkhardt, 8173 Bad Heilbrunn, und des Quadriga Verlags, Berlin und Weinheim, bei.

Die Zweiseitigkeit des Exemplarischen

Wolfgang Klafki zum 60. Geburtstag

Zusammenfassung

Bis in die Gegenwart hinein steht im Mittelpunkt der Didaktik des Exemplarischen die ursprünglich im Bereich der physikalischen Bildung entwickelte Bestimmung, daß das Exemplarische durch das ihm innewohnende Verhältnis eines Allgemeinen zu einem Besonderen gekennzeichnet ist. Versuche, das so bestimmte Exemplarische auch auf historisch-politische Gegenstände anzuwenden, sind vielfach kritisiert und von ihren Promotoren schließlich aufgegeben worden. Seit den siebziger Jahren liegt (noch immer nicht hinreichend gewürdigt) eine „soziologische Neuformulierung des exemplarischen Prinzips“ vor, die sich auf der Grundlage einer marxistischen Gesellschaftstheorie speziell auf den Bereich der politisch-historischen Bildung bezieht. Im Mittelpunkt dieser Konzeption des Exemplarischen steht die Bestimmung, daß das Exemplarische durch das ihm innewohnende Verhältnis eines Objektiven zu einem Subjektiven gekennzeichnet ist. – Diese zwei Seiten des Exemplarischen werden in einer historisch-systematischen Analyse der didaktischen Konzepte von W. KLAFKI und O. NEGТ dargestellt und in ihrer Unterschiedlichkeit und Zusammengehörigkeit erörtert.

1. Vorbemerkungen

Mit den folgenden Ausführungen über ein Grundproblem der Didaktik des Exemplarischen stelle ich eine These zur Diskussion, zu der mich die Auseinandersetzung mit den Bestimmungen des Exemplarischen vor allem bei WOLFGANG KLAFKI und OSKAR NEGТ geführt hat. Beide Autoren verweisen in ihren Veröffentlichungen zwar gelegentlich aufeinander (vgl. KLAFKI 1985, S. 107; NEGТ 1975 a, S. 22), sind aber bisher noch nie ausführlich aufeinander eingegangen, obwohl ihr jeweiliges Verständnis des Exemplarischen in einem klärungsbedürftigen Spannungsverhältnis zueinander steht. – Meine These, daß das Exemplarische zwei Seiten hat, die miteinander zusammenhängen, ohne ineinander überzugehen, werde ich anhand der Konzeption des exemplarischen Lehrens und Lernens bei NEGТ vorstellen; in dieser Konzeption ist nämlich nicht nur die eine, vor allem von KLAFKI herangezogene Seite des Exemplarischen zumindest andeutungsweise erkennbar, wonach das Exemplarische *immer* als das Verhältnis von *Allgemeinem und Besonderem* auftritt, sondern auch, und zwar vor allem, die andere, bei KLAFKI auch 1985 noch nicht erwähnte Seite des Exemplarischen, wonach das Exemplarische insbesondere im Bereich der *politisch-historischen Bildung* als das Verhältnis von *Objektivem und Subjektivem* auftritt.

Entsprechend der umrissenen Thematik soll mit den folgenden Ausführungen für den Bereich der politisch-historischen Bildung ein Beitrag dazu geleistet werden, den von KLAFKI konstatierten Mangel an „strukturierenden Resümees“ (KLAFKI 1985, S. 107) über die didaktischen Bemühungen *seit* den siebziger Jahren ein Stück weit zu beheben. Vielleicht gelingt es damit zugleich, die von HERMANN GIESECKE bisher vermißte Antwort auf die Frage zu geben, „was“ denn bei NEGТ „wofür eigentlich ‚exemplarisch‘ ist“, bzw. die von KARLHEINZ GEISSLER aufgestellte These zu präzisieren, daß MARTIN WAGENSCHAINS „Überlegungen ... nicht in Konkurrenz zu den NEGТschen konzeptionellen Ausführungen (stehen), sondern

... diese eher unter anderen Fragestellungen (ergänzen)“ (GIESECKE 1976, S. 104; GEISSLER/KADE 1982, S. 99).

Eine fragwürdige Problemeingrenzung muß im folgenden vorgenommen werden: Indem NEGТ als ein Vertreter der Frankfurter Schule seine Konzeption des exemplarischen Lehrens und Lernens am Leitfaden der Frage entwickelt, wie die MARXsche Theorie den Arbeitern, aber auch den Studenten, bewußtseinsbildend und handlungsmotivierend vermittelt werden kann, spricht er im Grunde genommen den Gesamtkomplex des variantenreichen Marxismus an. Auf seine Auseinandersetzung mit dieser Problematik, m. a. W. auf die philosophischen Auffassungen, durch die sich der „kritische und undogmatische Marxismus“ NEGТS als „der entschiedene Widerpart des Marxismus als Legitimationswissenschaft“ (NEGТ 1973, S. 112, 137) bestimmt, kann im folgenden nur beiläufig eingegangen werden. Diese Problemeingrenzung ist um so bedenklicher, als durch das im wesentlichen unkommentierte Anknüpfen an NEGТS *Sprachgebrauch* (und damit verbunden: Selbstverständnis) der Eindruck vermittelt wird, als eröffnete ausschließlich die marxistische, keinesfalls also eine nichtmarxistische gesellschaftstheoretische Position den Zugang zu den im folgenden zu erörternden didaktischen Kategorien, obwohl gerade im Hinblick auf NEGТS Stellungnahmen zu *sachlichen (inhaltlichen und methodischen) Problemen* einer marxistischen Gesellschaftstheorie nicht ohne weiteres behauptet werden kann und tatsächlich sogar z.T. rigoros bestritten worden ist (vgl. hierzu NEGТ 1978, S. 83f.), daß NEGТ ein marxistisch argumentierender Autor ist.

2. Analyse

Um im weiteren Verlauf „handliche“ Begriffe zur Verfügung zu haben, charakterisiere ich jene Seite des Exemplarischen, die durch das ihr „innewohnende Verhältnis eines Allgemeinen zu einem Besonderen gekennzeichnet“ (KLAFKI 1961, S. 133) ist, als das Relatorisch-Exemplarische und jene Seite, die durch das ihr innewohnende Verhältnis eines Objektiven zu einem Subjektiven gekennzeichnet ist, als das Effiziert-Exemplarische¹.

2.1. Die beiden Seiten des Exemplarischen: Das Relatorisch-Exemplarische und das Effiziert-Exemplarische

2.1.1. Das Relatorisch-Exemplarische

Einer der Didaktiker, auf die sowohl KLAFKI als auch NEGТ (in diesem Fall: beide gleichermaßen zustimmend) Bezug nehmen, ist M. WAGENSCHЕIN (KLAFKI 1965, S. 39f.; KLAFKI 1985, S. 91; NEGТ 1975 a, S. 26f.). Der hat das Exemplarische im Physikunterricht, z. B. das Naturphänomen des geworfenen Steins, als „Spiegel des Ganzen“ (NEGТ 1975 a, S. 26), hier: der Ballistik, bezeichnet und damit den relatorischen Charakter dieses Exemplarischen deutlich zum Ausdruck gebracht: Das vom verstandenen „Ganzen“ der Ballistik her erfaßte und den Schülern in diesem Sinne vermittelte Besondere des Flugverhaltens eines geschleuderten Stei-

nes „spiegelt“ oder referiert „fundamental“ das Allgemeine der Ballistik, nämlich den „Zusammenhang zwischen der Trägheit einer bewegten Masse und der Schwerkraft“; genau deshalb, so heißt es bei KLAFKI, sei dieses Besondere auch geeignet, den Schülern schrittweise alle anderen „ballistischen Erscheinungen“, darunter auch „die Mondbewegung ... verständlich“ zu machen, zu „erschließen“ (KLAFKI 1965, S. 41), – und nur deshalb könne es „Bildungswert erlangen“, weil bzw. insofern das Besondere ein Bild des Allgemeinen, m. a. W. etwas ist, „in dem ein Allgemeines sichtbar wird“ (KLAFKI 1961, S. 130; vgl. S. 132). Entsprechendes gilt nach KLAFKI auch für den Rechenunterricht: Ausgehend beispielsweise von der Sachaufgabe „Äpfel-Verteilen“ lernen die Kinder, vom Lehrer unterstützt, angesichts einer Reihe weiterer sachrechnerischer Situationen, das in ihnen allen gleichermaßen „sichtbare Allgemeine“ des Divisionsprinzips immer deutlicher zu erkennen (ebd., S. 125–128).

KLAFKI bezeichnet das in diesen Beispielen erläuterte Relatorisch-Exemplarische ab 1961 als „das Exemplarische im engeren Sinn“ und bestimmt es als eine von „mehreren Grundformen“ des „Elementaren bzw. Exemplarischen“ (KLAFKI 1961, S. 135, 131; vgl. KLAFKI 1985, S. 106f.). Von diesen wird gesagt, sie stünden in dem für sie alle „generell grundlegenden Zusammenhang von Allgemeinem und Besonderem“ (ebd., S. 106): obwohl es sich bei ihnen z. T. um „wesensverschiedene Grundformen“ handele, enthielten sie alle „ihrem Wesen nach immer Allgemeines“, und zwar deshalb, weil sie als das jeweilige Besondere eines Allgemeinen, um überhaupt „bildende Wirkungen auslösen“ zu können, alle gleichermaßen von dem jeweiligen „Allgemeinen her erfaßt“ worden seien, das sie ihrerseits „sichtbar“ machten (KLAFKI 1961, S. 133, 131, 130). Es kann hier nicht auf alle acht (1961) bzw. sechs (1985) Grundformen des Elementaren bzw. Exemplarischen, die KLAFKI unterscheidet, eingegangen werden – das ist auch gar nicht nötig, um die Schwierigkeiten anzudeuten, die KLAFKIS Grundthese (nicht zuletzt im Hinblick auf den politisch-historischen Unterricht) birgt. Ich beschränke mich auf eine möglichst knappe Darstellung der in der Tat „wesensverschiedenen“ Grundformen des „Typischen“ und des „Repräsentativen“ im Sinne von KLAFKI sowie auf eine möglichst kurze Erörterung der damit m. E. aufgeworfenen Probleme.

a) Der relatorische Charakter auch der „typischen“ Grundform des Exemplarischen tritt in KLAFKIS Ausführungen zum „Typischen“ im Erdkunde- bzw. Wirtschafts-kundeunterricht deutlich zutage: Wie auf dem Gebiet des Wissens über (z. B. physikalische) Naturvorgänge im Bereich der unbelebten Materie, so wird auch auf dem Gebiet des Wissens über Naturerscheinungen im Bereich des Lebendigen, z. B. im Bereich der Pflanzengeographie, das Besondere, nämlich der Realtyp (z. B. „afrikanischer Urwald“) von einem Allgemeinen, nämlich vom Idealtyp, z. B. „Vegetationstypus ‚Tropenwald‘“ (ebd., S. 132), her erfaßt und unterrichtlich erarbeitet; das Besondere ist als „Spiegel des Ganzen“ ein im Vergleich zu anderen strukturgleichen Naturerscheinungen (z. B. der afrikanische Urwald im Vergleich zu anderen immergrünen Regenwäldern der Zone zwischen den Wendekreisen) im Grunde beliebig austauschbarer Fall eines allgemeinen Ordnungsschemas, eben etwa der Grund- oder Modellform „Tropenwald“.

So unproblematisch es ist, wenn im Bereich der Naturerscheinungen Realtypisch-Besonderes von einem begrifflich-abstrakten Idealtypisch-Allgemeinen her erfaßt

wird, so problematisch ist es, wenn versucht wird, den Gedanken des Typisch-Exemplarischen auch im Bereich des politisch-historischen Handelns der Menschen anzuwenden. Das aber versucht KLAFKI, allerdings nur im Jahre 1961, in enger Anlehnung an EDUARD SPRANGER: Auf dem Gebiet des Wissens über „Marktvorgänge“ wird das Besondere, nämlich der Realtyp „Wochenmarkt“, von einem Allgemeinen, nämlich vom Ideal-Wirtschaftstyp der freien, als „korrelatives Verhältnis von Angebot und Nachfrage“ auftretenden Marktwirtschaft, her erfaßt und unterrichtlich erarbeitet; wieder ist das Besondere als „Spiegel des Ganzen“ ein im Vergleich zu anderen strukturgleichen Marktvorgängen „unseres vielverschlungenen Wirtschaftslebens“ im Grunde beliebig austauschbarer, sich allenfalls durch seine relative „Einfachheit“ von den „kompliziertesten Erscheinungen“ unterscheidender Fall eines allgemeinen Ordnungsschemas, hier: des idealtypisch-marktwirtschaftlichen „Grundschemas“, das sich „in allen (realtypischen Einzelerscheinungen; d. Verf.) wiederholt“ (ebd.). – Die Problematik eines derart typisierten, von den realgeschichtlich-sozialökonomischen Bedingungen abstrahierenden Wirtschaftsbildes ist offenkundig: In ihm erscheinen, wie es bei H. GIESECKE heißt, „die ‚Urphänomene‘ als eine Art von Naturkonstanten, die sich zwar historisch modifizieren, aber im Grunde mit sich identisch bleiben“ (GIESECKE 1976, S. 78). Möglicherweise ist die Einsicht in diese Problematik der Grund dafür, daß KLAFKI diesen 1961 herangezogenen Argumentationszusammenhang in den folgenden Jahren nicht mehr in seine allgemeindidaktischen Überlegungen einbezogen hat, mit der Folge, daß nicht festgestellt werden kann, ob es nach seiner heutigen Auffassung möglich und sinnvoll ist, den sozial- und wirtschaftskundlichen Unterricht nach dem didaktischen Prinzip des Relatorisch-Exemplarischen, sei es in „typischer“ oder in einer anderen „Grundform“, zu gestalten.

Ähnliche und weitere Schwierigkeiten ergeben sich bei dem Versuch, die Frage zu beantworten, ob es nach KLAFKI möglich ist, das relatorisch-exemplarische Prinzip auch auf den Geschichtsunterricht anzuwenden. Ursprünglich war er zweifellos der Meinung, dies sei möglich und pädagogisch notwendig: Ausdrücklich wurden früher (1959) beispielsweise H. HEIMPELS, vor allem aber K. BARTHELS „Vorschläge der neuen Didaktik des Exemplarischen“ im Geschichtsunterricht als geeignete „Beispiele“ (KLAFKI 1965, S. 39, 42) zur Verdeutlichung dessen herangezogen, was in diesem Schulfach im Sinne der Theorie der kategorialen Bildung bewirkt werden könne. – Bedenkt man, daß es sich bei dem von K. BARTHEL gemeinten Relatorisch-Exemplarischen um die „Grundform“ des „Typischen“ handelt, dann wird beispielsweise NEGTS Kritik an diesem Ansatz verständlich, man könne „einem derart stilisierten, von den sozialökonomischen Bedingungen abstrahierten Geschichtsbild, in dem ROBESPIERRE „exemplarisch“ für HITLER und DANTON für RÖHM steht, ... schwerlich einen Beitrag zur Bildung des historischen Bewußtseins zuschreiben“ (NEGTS 1975 a, S. 26f.). Auch KLAFKI sind schon bald nach seiner ersten, zustimmenden Bezugnahme auf die genannten Didaktiker des Typischen im Geschichtsunterricht Bedenken gegen diesen Ansatz gekommen (1985 geht er auf ihn überhaupt nicht mehr ein): Schon 1961 spricht er davon, daß „die theoretische Klärung dieser Ansätze ... noch nicht voll gelungen“ sei, und betont: „Das hat immer wieder zu kritischen Einwänden gegen die Gültigkeit unseres (sc. exemplarischen) Prinzips für den Geschichtsunterricht geführt. Und diese Einwände bestehen so lange zu Recht, als es nicht gelingt, Formen des Einfachen, Aufschließenden zu

zeigen, die der Geschichte – d. h. der geschichtlichen Bildung, nicht der Geschichtswissenschaft – angemessen sind“ (KLAFFKI 1961, S. 134).

Es ist sehr bemerkenswert, daß KLAFFKI mit der hier vollzogenen kritischen Abkehr von den bisherigen Versuchen, die Frage der Anwendbarkeit des typisch-exemplarischen Prinzips auf den Geschichtsunterricht zu beantworten, nicht zugleich bestreitet, „daß es auch in der Geschichte Typisches gibt“; er betont im Gegenteil, daß „wir ... auch in der Geschichte ständig mit Begriffen von der Art des Typus (arbeiten)“, und führt eine Reihe solcher Typen auf, wie z. B. „Merkantilismus“, „Demokratie“ und „Revolutionen“. Indem er fordert, daß solche für „geschichtliches Verstehen ... unverzichtbaren“ begrifflich-abstrakten Typen, zu denen m. E. im Sinne von KLAFFKI durchaus auch „Kapitalismus“ und „Klassengesellschaft“ zu rechnen wären, „didaktisch sorgfältig aufgeschlüsselt werden“ (ebd.), gibt er zu erkennen, daß er die bisherigen, ihm bekannten Versuche einer solchen Aufschlüsselung für nicht genügend sorgfältig durchgeführte hält. Freilich führt er weder 1961 noch 1985 aus, was denn nach seiner Auffassung eine sorgfältige didaktische Aufschlüsselung des Typischen in der Geschichte ist oder sein müßte. Vermutlich sind es noch ungelöste Probleme der positiven Bestimmung von Kriterien zur Beurteilung der „Sorgfalt“, die bislang der Grund dafür sind, daß KLAFFKI ab 1961 die „typische Grundform“ des Relatorisch-Exemplarischen aus dem Bereich der Didaktik „des Geschichtsunterrichts und der politischen Bildung“ (ebd.) faktisch ausgeschieden hat: Zwar gibt es nach ihm Typisches in der Geschichte; was aber das sorgfältig aufgeschlüsselte Typisch-Exemplarische im Bereich der historisch-politischen Bildung sein könnte, weiß er (noch) nicht zu sagen. Es ist NEGt, der mit seiner „soziologischen Neuformulierung des exemplarischen Prinzips“ (NEGt 1975a, S. 21) einen gesellschaftstheoretisch begründeten „Vorschlag“ (NEGt 1978, S. 60) zur Lösung des angesprochenen Problems gemacht hat.

b) Ehe darauf eingegangen wird, soll aber noch untersucht werden, was es mit dem „historisch-politisch Repräsentativen, Wieder-Vergegenwärtigenden“ (KLAFFKI 1985, S. 107; vgl. KLAFFKI 1961, S. 134) auf sich hat, das KLAFFKI 1961 an Stelle des kritisch distanzierten „Typischen“ im Sinne von K. BARTHEL als jene „Grundform“ des Elementaren bzw. Exemplarischen eingeführt hat, die der „zentralen Aufgabe“ der politisch-historischen Bildung „angemessen“ sei, „die Jugend schrittweise in die geschichtliche Verantwortung vor ihrer historisch gewordenen Gegenwart und der ihr aufgegebenen Zukunft einzuführen“ (KLAFFKI 1961, S. 134; vgl. KLAFFKI 1985, S. 105f.).

Der Kerngedanke des Repräsentativen ist ebenso klar wie didaktisch überzeugend: Das, was im Wandel der Zeit „immer wieder neu“ als dasjenige bestimmt werden muß, das sich in einer bestimmten Zeit insofern „wiederverlebendigen“ oder „noch vergegenwärtigen“ läßt, als es sich zu diesem bestimmten Zeitpunkt „noch als wirkende Kraft aufzeigen, eben: re-präsentieren“ läßt, das also „(sollte) auch vergegenwärtigt werden“ (KLAFFKI 1961, S. 123, 134, 135): „Exemplarisches Lehren und Lernen im historisch-politischen Unterricht soll geschichtliche Zusammenhänge, die für das Verständnis der Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft zentral sind, verständlich machen, ‚re-präsentieren‘ im Sinne von ‚vergegenwärtigen‘“ (KLAFFKI 1985, S. 106).

So überzeugend diese Bestimmung der „zentralen Aufgabe“ des historisch-politi-

schen Unterrichts für sich genommen auch ist – sie ist aber keine Bestimmung im Sinne der Didaktik des Exemplarischen. Folgt man KLAFKI eigener Definition des Exemplarischen, als dialektisches Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem aufzutreten, bei dem ein Besonderes, „in dem ein Allgemeines sichtbar wird“, „von einem Allgemeinen her erfaßt wird“, dann muß man – entgegen seiner seit 1961 mehrfach wiederholten These – feststellen, daß das Repräsentative keine „Grundform“ des „Elementaren bzw. Exemplarischen“ ist (vgl. KLAFKI 1961, S. 134f.; KLAFKI 1985, S. 105–107). Beim Repräsentativen, wie KLAFKI es erläutert, werden nämlich die unterrichtlich zu behandelnden *besonderen* Vorkommnisse der Vergangenheit nicht von einem Allgemeinen her erfaßt, sondern von den sich historisch wandelnden *besonderen* Konstellationen der jeweils gegenwärtigen „geschichtlich-politischen Existenz“ aus in den Blick genommen: Es sind die jeweils „dringendsten Gegenwartsaufgaben“ und die in die Zukunft hineinreichenden Probleme, von denen her bestimmt wird, welche „geschichtlichen Ereignisse, Zusammenhänge, Erscheinungen“ (KLAFKI 1961, S. 135) verständlich gemacht werden sollen. Genau genommen wird bei diesem Ansatz bereits *in* und *mit* der Feststellung der zentralen Gegenwartsprobleme darüber entschieden, welche historischen Prozesse zu bearbeiten sind, nämlich: „mindestens einige historische Wurzeln des betreffenden Problems ... unserer in weltweite Zusammenhänge verflochtenen individuellen und gesellschaftlich-politischen Existenz“ (KLAFKI 1985, S. 100).

Das Repräsentative tritt bei KLAFKI also nicht als das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem, sondern als das Verhältnis von „komplizierten Spätformen“ einerseits und „Grundformen und Ursituationen“ (KLAFKI 1961, S. 122; vgl. S. 133f.) andererseits auf. Damit erweist es sich als eine inhaltlich bestimmte Methode, die sehr wohl geeignet ist, die „Bedeutsamkeit“ geschichtlicher, von der Gegenwart aus ins Auge gefaßter Ereignisse „für den weiteren historischen Prozeß bis in die Gegenwart hinein hervortreten zu lassen“ (KLAFKI 1985, S. 106; eigene Hervorhebung) – nicht aber deren *Exemplarik*. Das ist nach KLAFKI'S Auffassung, wie er sie seit 1961 vertritt, im Grunde genommen auch gar nicht möglich, denn „im Felde des Eigentlich-Geschichtlichen, im Bereich jenes unumkehrbaren Verlaufes einmaliger Taten und Geschehnisse“ (KLAFKI 1961, S. 134; vgl. KLAFKI 1985, S. 105), kann es das im definierten Sinn verstandene Exemplarische nicht geben. Ohne dem zu widersprechen, weist NEGT, der im Grunde wie KLAFKI „geschichtliche Wirklichkeit als Quelle der Gegenwart“ (KLAFKI 1965, S. 42; vgl. NEGT 1978, S. 75–78) auffaßt, auf eine Möglichkeit hin, wie die Didaktik der Geschichte und der politischen Bildung gleichwohl dem Prinzip des Relatorisch-Exemplarischen folgen kann: Sie bedarf dazu eines Begriffs der „*Gesellschaft in historischer Dimension*“ (NEGT 1975 a, S. 27); sie müßte m. a. W. ein gesellschaftstheoretisch fundiertes Allgemeines der gesellschaftlichen Entwicklung kennen, weil erst von ihm aus sowohl ein früheres Ereignis als auch die in vergangenen Realbedingungen ‚wurzelnde‘ gegenwärtige Problemlage – unbeschadet ihrer jeweiligen geschichtlichen Einmaligkeit (vgl. z.B. KLAFKI 1961, S. 134; KLAFKI 1985, S. 105; NEGT 1975 a, S. 27; NEGT 1976, S. 15) – als Besonderes dieses Allgemeinen erfaßt und unterrichtlich als etwas Relatorisch-Exemplarisches expliziert werden kann. Es ist bemerkenswert, daß ein solcher sozialphilosophisch und empirisch-analytisch zu erarbeitender Begriff der Gesellschaft in historischer Dimension nach KLAFKI'S Auffassung notwendig ist, um zentrale Probleme der Pädagogik in Theorie und

Praxis einer Lösung näherbringen zu können (siehe vor allem: KLAFFKI 1982, S. 35–47); freilich: er liegt seinen didaktischen Überlegungen und Argumentationen – im Unterschied zu denen NEGTS – nicht zugrunde. Worum es sich nach NEGT beim Relatorisch-Exemplarischen im Bereich der historisch-politischen Bildung inhaltlich handeln kann und welche Bedeutung er ihm beimißt, kann kurz folgendermaßen angedeutet werden:

Wie in einem nach den Prinzipien des exemplarischen Lehrens und Lernens gestalteten Physikunterricht beispielsweise der jedem Kind bekannte Steinwurf als relatorisch-exemplarischer Fall besprochen werden kann, an dem die Schüler das „NEWTONSche Erklärungsprinzip der Mondbewegung“ geistig nachvollziehen (KLAFFKI 1965, S. 39) können, so kann in einem entsprechend gestalteten Gesellschaftskundeunterricht beispielsweise die „Ware“ als „sinnlich faßbarer Gegenstand . . . , den jeder kennt“, als ein relatorisch-exemplarisches „Beispiel“ erörtert werden, an dem die Schüler das MARXSche Erklärungsprinzip des „ökonomischen Bewegungsgesetzes der modernen Gesellschaft“ geistig nachvollziehen können: „Im Grund kann man an sehr vielen Punkten des MARXSchen Werkes ansetzen, wenn nur in irgendeiner Weise diese Theoriestücke mit tatsächlichen Erfahrungen der Arbeiter verknüpft sind“ (NEGT 1978, S. 79; NEGТ 1959, S. 10; NEGТ 1978, S. 79). Hierbei müsse allerdings mindestens zweierlei bedacht werden: Erstens: Zwar komme dem relatorisch-exemplarischen Lehren und Lernen zweifellos eine große Bedeutung für die intellektuelle Bildung, für die Ermöglichung der (*Nach-*) *Erkenntnis* wissenschaftlich erfaßter Sachverhalte der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu, aber: „Dieser Weg, den die Studenten in den Seminaren lernen, ist nicht der Weg, wie Arbeiter mit Theorien umgehen“ (NEGT 1978, S. 78).

Zweitens: Eine prinzipielle Grenze des relatorisch-exemplarischen Ansatzes besteht nach NEGТ darin, daß er wegen seiner Theorieorientierung kaum geeignet ist, ja eigentlich auch gar nicht darauf abzielt, eine lebenspraktische oder handlungsmotivierende Bildung im Sinne einer Aufklärung bzw. Erweiterung des *Bewußtseins* der Lernenden zu bewirken, namentlich ihres Bewußtseins von der *objektiven Realsituation ihres eigenen gegenwärtigen Lebens*, das sich in ihnen auf der Grundlage ihrer subjektiven Erfahrungen in und mit der Gesellschaft, in der sie leben, mehr oder weniger naturwüchsig oder richtig gebildet hat.

Beide Grenzen des relatorisch-exemplarischen Lehrens und Lernens können nach NEGТ überwunden werden, wenn dieser Ansatz „gleichzeitig und in inhaltlicher Vermitteltheit“ mit dem Ansatz des effizient-exemplarischen Lehrens und Lernens praktiziert wird; eine solche „didaktische Vermittlung“ (NEGT 1976, S. 13, 11) *muß* aber auch hergestellt werden, wenn eine „Umstrukturierung des *Bewußtseins*“ (NEGT 1978, S. 54, eigene Hervorhebung) der Lernenden pädagogisch bewirkt werden soll. Dieses Ziel nämlich, so lautet NEGTS These, kann nicht allein dadurch erreicht werden, daß die Lernenden in einem nach dem Prinzip des Relatorisch-Exemplarischen gestalteten Unterricht Einsichten in theoretisch abgeklärte Sachverhalte der gesellschaftlichen Wirklichkeit geistig nachvollziehen. Die Umstrukturierung des Bewußtseins ist, so heißt es, vielmehr ein Prozeß, der sich „in sehr kleinen Schritten vollzieht, bei denen die theoretischen Erkenntnisse eine zwar notwendige, aber nicht ausreichende Hilfsfunktion übernehmen können“ (ebd.); notwendig seien deshalb flankierende, mindestens in der Arbeiterbildung sogar

vorausgehende Bildungsbemühungen anderer Art, nämlich solche, die dem Prinzip jenes Exemplarischen folgen, das hier als das Effizient-Exemplarische bezeichnet wird.

2.1.2. Das Effizient-Exemplarische

NEGT bezeichnet das von ihm soziologisch neuformulierte Exemplarische in der politisch-historischen Arbeiterbildung, wie z.B. „einen einzelnen Arbeitsrechts-Fall, der unmittelbare Belange des Arbeiters berührt“, als „Ausdruck der Gesamtsituation des Arbeiters in einer Klassengesellschaft“, als Ausdruck des „*„Ganzen‘ ... einer Gesellschaft in historischer Dimension“*“. Den effizienten Charakter dieses Exemplarischen hebt NEGt mit Nachdruck hervor, indem er (unmittelbar fortfahrend) betont, daß es als ein einzelner „für das Leben der Gesellschaft, der Klassen und der Individuen relevanter soziologischer Tatbestand“ (NEGT 1977, S. 366; NEGt 1975a, S. 27) etwas „Produziertes“, ein „Produkt der allgemeinen“ politischen Gesamtordnung einer Gesellschaft ist: In einem vom „Ganzen der Gesellschaft“ (NEGT 1978, S. 60, 56, 58) ursächlich bewirkten und den Arbeitern als etwas gesamtgesellschaftlich Effizientes zu verdeutlichenden „*„Einzelnen“*“ (NEGT 1975a, S. 27), beispielsweise in einem „bestimmten“, von den Arbeitern subjektiv erfahrenen und gedeuteten Konflikt „im Betrieb oder auch im außerbetrieblichen Lebenszusammenhang“, „drückt sich“ das Objektive des gesellschaftlichen Ganzen „aus“ (NEGT 1978, S. 58, 59), nämlich „die konkrete ... *Totalität des Produktions- und Reproduktionsprozesses einer Gesellschaft*“, die „sich in diesen Konflikten reproduziert“ (NEGT 1975a, S. 88, 27; NEGt 1978, S. 59). Aus diesem Grunde, so heißt es, seien solche einzelnen Konflikte, Widersprüche, kurz: „Fälle“ im Leben der Arbeiter, „deren Lösung und Verarbeitung für den einzelnen vitale Bedeutung haben“, geeignete Anknüpfungspunkte für eine „schrittweise Vermittlung von Klassenbewußtsein“, das als „erster Schritt des sozialen und politischen Lernens“ (NEGT 1977, S. 366, 367; NEGt 1974, S. 23) angesehen wird.

Nach NEGt kommt also den einzelnen, subjektiv erlebten Fällen oder Konflikten im Leben der Arbeiter Bildungswert nur zu, weil bzw. insofern sie „historisch-elementare“ Ausdrücke der sozialen und „politischen Gesamtordnung“, m. a. W. weil sie Tatbestände sind, die das objektive „Ganze der Gesellschaft ... in sich enthalten“, und zwar „im Kern“, weil; um es noch einmal anders zu sagen, die „*„Fälle“* (Unfälle, Rechtsfälle usw.) Resultate von Kollisionen sind, die die Fassade der Stabilität und Sicherheit zerreißen und die zugrundeliegenden Widersprüche sichtbar machen“ (NEGT 1975a, S. 28; NEGt 1977, S. 366; NEGt 1978, S. 58, 78; NEGt 1975a, S. 30). Die Aufgabe der Arbeiterbildung, so ergibt sich hieraus, ist es, diese im Vergleich zur sogenannten „bürgerlichen“ oder „akademischen Pädagogik“ soziologisch neuformulierten „prägnanten Punkte“ (NEGT 1975a, S. 27; NEGt 1977, S. 363) in ihren „allgemeineren soziologischen und politischen Zusammenhängen“ zu entfalten, also „das Isolierte und Produzierte, Abgeleitete dieser Konflikte sichtbar zu machen, aber so, daß die allgemeineren gesellschaftlichen Zusammenhänge im Verstehenshorizont der Alltagskonflikte für den einzelnen interpretierbar bleiben“: „In der politischen Bildung kommt es deshalb darauf an, durch soziologische Analysen die in besonderen Formen subjektiver Interessen und

Konflikte erscheinenden allgemeinen Inhalte der gesellschaftlichen Widersprüche konkret zu bestimmen und in den Erziehungsprozeß einzubeziehen“ (NEGT 1977, S. 366; NEGТ 1978, S. 60; NEGТ 1975 a, S. 96 [vgl. S. 125]).

Bei dieser Bildungsarbeit, in deren didaktischem Mittelpunkt also das Effiziert-Exemplarische steht – und zwar in *der* Ausprägung, in der es in der (jeweiligen) *Gegenwart* als das Verhältnis von Gesellschaftlich-Objektivem und Gesellschaftlich-Subjektivem auftritt –, kann es nach NEGТ sinnvoll, ja notwendig sein, auch *geschichtliche* Aufklärung zu betreiben. Diese kann bzw. darf nach NEGТ, der in diesem Punkt mit KLAFKI völlig übereinstimmt, nicht in dem Sinne „exemplarisch“ gestaltet werden, daß der Lehrer die einzelnen Ereignisse oder Handlungszusammenhänge der aufzuklärenden Vergangenheit von einem metahistorisch und -politisch verstandenen „Allgemeinen her erfaßt“ und sie den Lernenden als jenes (relatorische) Besondere vermittelt, in dem dieses „Allgemeine sichtbar wird“. Ein solcher Ansatz, so heißt es in vergleichbarem Zusammenhang, sei „dem Wesen der Geschichte“ nicht angemessen (NEGТ 1975 a, S. 27; vgl. KLAFKI 1961, S. 134; KLAFKI 1985, S. 105). Anders aber als KLAFKI hebt NEGТ auf einen explizierbaren Gesellschaftsbegriff ab, wodurch es ihm möglich ist, auch im Bereich der historischen Bildung exemplarisch zu verfahren: Es gibt nach ihm zwar nichts Geschichtlich-Exemplarisches, wohl aber Gesellschaftlich-Exemplarisches in der Geschichte. Man kann diesen Sachverhalt auch so ausdrücken: Wie bei KLAFKI heißt auch bei NEGТ geschichtliche Aufklärung Aufklärung der historischen Wurzeln eines gegenwärtigen Problems; im Unterschied aber zu KLAFKI werden sowohl die historischen Wurzeln als auch das mit ihnen zusammenhängende Gegenwartsproblem von NEGТ – auf der Grundlage seiner Gesellschaftstheorie – als effiziert-exemplarische „Fälle“ des jeweiligen gesellschaftlichen Gesamtzusammenhangs aufgefaßt. Geschichtliche Aufklärung in diesem Sinne bedeutet also Aufklärung über Effiziert-Exemplarisches der Vergangenheit, das für den weiteren historischen Prozeß bis in die Gegenwart und voraussehbare Zukunft hinein insofern von Bedeutung ist, als es sich noch heute, noch in der als „Produkt der ... Geschichte“ aufgefaßten Gegenwart „ausdrückt“ und somit für das Verständnis des Effiziert-Exemplarischen in seiner gegenwärtigen Erscheinungsform wichtig ist: Will man beispielsweise gegenwärtige „Rechtsprobleme zum Gegenstand von Bildungsveranstaltungen machen“, dann, so heißt es, muß den Arbeitern, um ihnen ihre „subjektiven Rechte ... verständlich zu machen“, ein „Stück deutscher Geschichte“ des „Rechts- und Staatsaufbaus ins Blickfeld gerückt werden“, und zwar deshalb, weil die Arbeiter als „Produkt der deutschen Geschichte, und diese Entwicklung reicht weit zurück“, in Deutschland anders als anderswo in der Situation stehen, „erkämpfte Rechte gleichzeitig als staatlich institutionalisierte Rechte betrachten zu müssen“ (NEGТ 1978; S. 75f., 77), freilich auch: zu können.

Trotz der in diesen Hinweisen erkennbaren Tatsache, daß es bei der von NEGТ gemeinten Bildung *auch* um die Vermittlung von wissenschaftlich erarbeitetem und in Theorien „darstellungslogisch“-systematisch (ebd., S. 78–80; NEGТ 1976, S. 11, 38f.) aufbereitetem Wissen über vergangene und gegenwärtige gesellschaftliche Realität geht, zielt sie doch – zumal im Rahmen gewerkschaftlicher Arbeiterbildung – nicht primär darauf, sondern auf die Bildung, Erweiterung, gegebenenfalls auch Berichtigung des Bewußtseins der Lernenden, das sie sich *von ihrer eigenen gesellschaftlichen Realität*, d. h. genauer: von sich selbst in ihrer subjektiv gedeuteten

objektiven Situation, gemacht haben. Die zu Bildenden sollen also nicht primär, die Masse der Arbeiter muß nach NEGt (zumindest zunächst) überhaupt nicht befähigt werden, intellektuell über die MARXsche Gesellschaftstheorie zu verfügen, wobei es nach NEGt verhältnismäßig gleichgültig ist, ob diese Befähigung in einseitig Wissensstoff darbietenden „Theoriekursen“ vermittelt wird oder in „exemplarischen Kursen“ (NEGt 1976, S. 13), in denen einseitig nach dem Prinzip des Relatorisch-Exemplarischen verfahren wird. Weil es NEGt in erster Linie um die politisch-„handlungsmotivierende“ Bildung des *Bewußtseins von der gesellschaftlichen Realität* in ihrem gegenwärtigen, als verbesserungsbedürftig angesehenen Zustand geht, betont er die Vorrangstellung des sogenannten „Erfahrungsansatzes“ (NEGt 1977, S. 355; NEGt 1978, S. 59), also jenes didaktischen Ansatzes, der hier als das effizient-exemplarische Lehren und Lernen bezeichnet wird: Wenn der Bildungsprozeß Handlungsmotivationen und im Zusammenhang damit „Lernmotivationen erzeugen“ soll, die „eine selbständige Aneignung von Informationen nach Abschluß der Lehrgänge“ (NEGt 1976, S. 12; NEGt 1978, S. 81) ermöglichen, dann muß er von den „Alltagserfahrungen“ der Lernenden, von ihrem ganzen „kognitiven Assoziationshorizont“ ausgehen, er muß seinen Weg durch ihre „mehr oder minder entfremdeten Bewußtseinsformen und Interessen hindurch“ nehmen, weil sich „anderenfalls, durch bloße *Konfrontation mit dem richtigen* (sc. marxistischen) *Bewußtsein*“, die „materielle Kraft“ (NEGt 1976, S. 12) „bestimmter Blockierungen des Bewußtseins“ erhält und es nur „eine Frage der Zeit (ist), wann die alte (Bewußtseins-; d. Verf.) Schicht wieder aufbricht“ (NEGt 1974, S. 35; NEGt 1976, S. 12), so daß gesellschaftlich „alles beim alten (bleibt)“: „Diese realen Konflikterfahrungen in Bildungsprozessen . . . zu ignorieren, bedeutet nichts weniger als einen wesentlichen Teil des Realitätsbewußtseins der Arbeiter auszublenden und deshalb alles in seinen Verkehren so zu lassen wie es ist“ (NEGt 1978, S. 45, 53).

Es ist hiernach offenkundig, daß die von NEGt konzipierte exemplarische Arbeiterbildung eine „Politisierungsstrategie der Arbeiterklasse“ darstellt, zu der es präzisierend heißt, daß in ihr „Bildung eindeutig als Bildung von Klassenbewußtsein definiert ist“ und daß sie das Ziel verfolgt, die Arbeiterschaft durch das pädagogisch bewirkte „volle Bewußtsein der Entfremdung hindurch“ zur „Aufhebung“ ihrer gesellschaftlich effizienten „Selbstentfremdung“ (NEGt 1975 a, S. 30, 57) zu motivieren. Es ist angebracht, wenigstens in aller Kürze anzudeuten, welchen politischen Inhalt die von NEGt intendierte Handlungsmotivation der Arbeiter hat.

Diese Motivation meint die Fähigkeit und die Bereitschaft, gleichzeitig die seit jeher gegen die Interessen der jeweils Herrschenden durchgesetzten demokratischen Errungenschaften in ihrem gegenwärtigen Bestand zu *schützen* und die noch bestehende Herrschaft von Menschen über Menschen – auch und gerade in „kleinen Schritten“ – zu *bekämpfen*. Dabei kann nach NEGt Herrschaft in den unterschiedlichsten Formen auftreten, darunter auch, und zwar zentral, in Form der Herrschaft der toten über die lebendige Arbeit; aber als Herrschaftsformen haben sie alle dieselbe Struktur. Abgesehen vom Extremfall der Gewaltherrschaft eines Tyrannen, besteht Herrschaft immer darin, daß wenige Menschen in der Regel in Verbindung mit ihrer ökonomischen Vormachtstellung die Macht haben zu bewirken oder einfach zu bestimmen, was zu ihrem in der Regel auch ökonomischen Eigennutz viele andere Menschen zu tun oder zu erleiden haben. Gesellschaften, auch demokratisch organisierte, in denen solche Herrschaftsverhältnisse existieren,

nennt NEGt Klassengesellschaften, und zwar unabhängig von ihrem regierungsamtlichen – z.B. sozialistischen (NEGt 1975b, passim, bes. S. 11, 19, 21, 59) – Selbstverständnis. Das gilt auch dann, wenn, wie im Falle der Bundesrepublik, bestimmte grundlegende (hier vor allem kapitalistische) Herrschaftsformen nicht zuletzt wegen bisher erreichter Lebensverbesserungen der Lohnabhängigen (man denke etwa an sozial- und rechtsstaatliche Regelungen in der Bundesrepublik) von vielen, die ihnen faktisch unterworfen sind, kaum noch bewußt wahrgenommen werden. Es ist der zuletzt erwähnte Sachverhalt, durch den NEGt den Prozeß der *weiteren* Demokratisierung in der Bundesrepublik gefährdet sieht und angesichts dessen er deshalb sein Konzept des exemplarischen Lehrens und „Lernens als politische Bewußtseinsbildung“ (NEGt 1978, S. 57) entwickelt hat.

Dieses Konzept soll nachfolgend etwas genauer untersucht werden, damit aber zentral auch das Problem der Beziehung zwischen „jenen zwei für den Bildungsprozeß gleich wichtigen“ Seiten des Exemplarischen, die hier als das Relatorisch- bzw. Effizient-Exemplarische bezeichnet werden, und von denen gesagt werden kann, daß sie zwar ihre je „eigenen ‚Gesetze‘ (haben)“, dennoch aber – oder: gerade deshalb – „nicht arbeitsteilig auseinandergerissen werden“ dürfen, weil sonst „beides die Substanz im Lernprozeß (verliert)“ (NEGt 1976, S. 11, 13).

2.2. Zur Beziehung zwischen dem Relatorisch- und dem Effizient-Exemplarischen

In welcher strukturtheoretisch bestimmbar und didaktisch-methodisch zu gewichtenden Beziehung die beiden Seiten des Exemplarischen nach NEGt zueinander stehen, soll nachfolgend vom Ausgangspunkt der Frage her erörtert werden, zu welchen Bildungs-„Ergebnissen“ die Betonung der einen *oder* der anderen Seite jeweils führt.

a) Beim *relatorisch-exemplarischen* Ansatz wird etwas Einzelnes der gesellschaftlichen Realität vom theoretisch erarbeiteten Allgemeinen einer bestimmten Gesellschaftswirklichkeit her erfaßt; d. h. konkret etwa: Die „Ware“ wird als ein Besonderes des allgemeinen „Grundwiderspruchs von Kapital und Arbeit“, als ein Besonderes begriffen, in dem „im Grunde ... alle Widersprüche des Kapitalismus (also: das Allgemeine; d. Verf.) im Kern ... enthalten (sind)“ (NEGt 1978, S. 52 [u. ö.], S. 78). Die Aufgabe des Lehrers besteht hier etwa darin, „Zug um Zug das, was in der Ware (sc. im Besonderen) drinsteckt, zu entfalten“ (ebd., S. 78), d. h. den Lernenden auf möglichst mæeutische Weise dieses Allgemeine ebenfalls sichtbar werden zu lassen. Bedenkt man, daß dieses Allgemeine nicht unmittelbar erfahrbar, sondern nur im Rahmen einer „Theorie, die hier als marxistische Theorie verstanden wird“, erkennbar ist, dann wird klar, was das eigentlich ist, was die Lernenden in solchem Unterricht an Wissen erwerben: Sie erwerben, erweitern oder vertiefen kategoriales Wissen über die sie umgebende (von Marxisten interpretierte) gesellschaftliche Wirklichkeit; im Falle, daß „die MARXsche Theorie ... als ein geschlossenes ... Lehrgebäude aufgefaßt wird“ (NEGt 1976, S. 13, 15), erwerben sie Wissen über die von MARX interpretierte gesellschaftliche Wirklichkeit des 19. Jahrhunderts. Kurz: sie erwerben im geistigen Nachvollzug der jeweiligen Erklärungsprinzipien Wissen über die MARXsche oder eine marxistische *Theorie* der Gesellschaft. Ein besonderes, gleichermaßen marxismustheoretisches und politisch-historisch-

didaktisches Problem wird nach NEGТ überall dort aufgeworfen, wo die MARXsche Theorie „als ein fertiges weltanschauliches Gebäude“ (NEGТ 1978, S. 70) betrachtet und – sei es auch auf relatorisch-exemplarischem Wege – vermittelt wird: Wegen der „historischen Schranke“, wegen des „geschichtlichen Gehaltes dieser Theorie“ erwerben die Lernenden in diesen Fällen zwar ein Wissen, das nach NEGТ auch heute noch für „die Theorieentwicklung als systematische Herstellung ... von Erkenntnis“ verstanden (NEGТ 1976, S. 14, 11) notwendig ist, mit dem die Lernenden, die Arbeiter zumal, „aber ihre Lebenssituation weder erklären noch verändern können“ (NEGТ 1978, S. 81; eigene Hervorhebung). Solchen unhistorisch verfahrenen didaktischen Ansätzen gegenüber betont NEGТ: „Alle materialistischen Kategorien tragen das momentum mori in sich, die Tendenz zur Selbstaufhebung; indem sie revolutionäre Praxis vorantreiben, tragen sie zur Aufhebung der Verhältnisse bei, unter denen sie notwendig waren“ (NEGТ 1976, S. 15). Freilich sind, wie es heißt, „die MARXschen Erkenntnisse und Begriffe ... in einem sehr präzisen Sinne *geschichtliche Begriffe*: Sie sind entstanden und deshalb auch aufhebbar; sie haben allerdings so lange ihre Gültigkeit, wie es Lohnarbeit und Kapital, wie es Ausbeutung und Unterdrückung unter den Menschen gibt, im Grunde so lange, wie Arbeit Zwangsarbeit und nicht erstes Lebensbedürfnis ist“ (NEGТ 1978, S. 46).

Es sind diese noch heute bestehenden Zusammenhänge, m. a. W.: diese von MARX in seiner Theorie explizierten Grundwidersprüche der kapitalistischen Gesellschaftsentwicklung, die für NEGТ jenes Allgemeine darstellen, von dem her er etwas Einzelnes der gesellschaftlichen Realität als ein Besonderes dieses Allgemeinen begreift. Das ist auch dort der Fall, wo er das vom Allgemeinen her erfaßte Einzelne der gesellschaftlichen Realität nicht als ein relatorisch-exemplarisches Besonderes (zwecks Erweiterung des theoretisch abgesicherten *Wissens über gesellschaftliche Realität*), sondern als ein effizient-exemplarisches Subjektives (zwecks theoriegeleiteter und -kontrollierter Erweiterung des durch objektive Bedingungen verengten subjektiven *Bewußtseins von gesellschaftlicher Realität*) didaktisch qualifiziert und unterrichtlich behandelt.

b) Beim *effizient-exemplarischen Ansatz* wird etwas Einzelnes der gesellschaftlichen Realität als ursächlich bewirkter „Ausdruck“ gesamtgesellschaftlicher Bedingungen, d. h. genauer: als ein für die in ihren Grundstrukturen und Entwicklungstendenzen *theoretisch erfaßte* Gesellschaft kennzeichnender oder „typischer“ (ebd., S. 59f.) Effekt begriffen. Die Aufgabe des Lehrers besteht hier beispielsweise darin, schrittweise „in der Entfaltung der für die (von den Arbeitern subjektiv erfahrenen und gedeuteten objektiven; d. Verf.) Existenzbedingungen der Arbeiter typischen Konflikte das Isolierte und Produzierte, Abgeleitete dieser Konflikte sichtbar zu machen“: Primäres Ziel der Arbeiterbildung ist nach NEGТ, daß sich die Arbeiter auf diesem Wege „ihrer objektiven *Klassenlage* bewußt werden, und zwar durch ihre erfahrenen Konflikte in dieser Gesellschaft. Anders können sie sich ihrer objektiven Existenzbedingungen nicht bewußt werden. Diese Erfahrungen müssen ihnen bewußt werden“ „als *Strukturkonflikte der bestehenden Klassengesellschaft*“ (ebd., S. 60, 53, 58).

Nimmt man zu diesen Äußerungen noch die Feststellung hinzu, daß die Bildungsarbeit „im Prinzip am Leitfaden der Assoziationen“ (NEGТ 1976, S. 12) der Lernen-

den und von ihnen möglichst selbsttätig geleistet werden soll, dann wird deutlich, mit welcher Entschiedenheit NEGT politisch-historische Bildung als Bildung des *Bewußtseins* von gesellschaftlicher Realität auffaßt. Daß dazu auch die Vermittlung von *Wissen über* gesellschaftliche Realität gehört, betont NEGT, indem er feststellt, daß schon bei den ersten Bildungsschritten des effizient-exemplarischen Lehrens und Lernens, bei der Erörterung der subjektiven Erfahrungen, die die Lernenden in und mit der Gesellschaft gemacht haben, eine „inhaltliche ... Anleitung“ durch den Lehrer und „begriffliche Mittel notwendig sind“; dieser Sachverhalt müsse „für jeden, der auch nur eine Spur Ahnung von dialektischer Erkenntnistheorie hat, eine Selbstverständlichkeit sein“ (NEGT 1978, S. 58). Außerdem sei es selbstverständlich, „daß man in Bildungsprozessen von Erfahrungen ausgehen, aber nicht dabei stehenbleiben dürfe“; vielmehr müßten beim effizient-„exemplarischen Lernen ... jene erfahrbaren Konflikte, ... inhaltlich weiterentwickelt, auf ihre gesellschaftlichen Bedingungen hin untersucht werden ...; es sind Konflikte ..., die das Ganze der Gesellschaft schon in sich enthalten, aber noch nicht in ihren gesellschaftlichen Zusammenhängen entfaltet sind. Mit anderen Worten: ... Das exemplarische Lernen spielt sich genau in diesem Zusammenhang von Theorie und Erfahrung ab“ (ebd., S. 78, 58, 60).

Es ist also klar, daß die Lernenden auch beim effizient-exemplarischen Ansatz *Wissen über* gesellschaftliche Realität erwerben, „sehr viel Neues“ (NEGT 1976, S. 9) lernen sollen, – was ihnen im Grunde nicht anders möglich ist wie beim relatorisch-exemplarischen Ansatz auch, nämlich durch geistigen Nachvollzug von Erklärungen, die ihnen der Lehrer gibt. Der entscheidende Unterschied zwischen beiden didaktischen Ansätzen besteht in dem, *was* der Lehrer erklärt oder interpretiert. Beim effizient-exemplarischen Lehren und Lernen wird nicht, jedenfalls nicht in erster Linie, die MARXsche oder eine marxistische Gesellschaftstheorie vermittelt, wie das beim relatorisch-exemplarischen Ansatz der Fall ist, sondern eine „*Deutung ihrer* (sc. der Lernenden) *Interessen und Erfahrungen*“ gegeben, und zwar mit Hilfe der „wesentlichen Erkenntnisse und Begriffe der MARXschen Theorie“ (NEGT 1978, S. 46). Hier erwerben bzw. vertiefen oder korrigieren die Lernenden kategorial ihr subjektives Bewußtsein von der sie umgebenden (marxistisch interpretierten) gesellschaftlichen Wirklichkeit.

NEGT weist darauf hin, daß dieser Bildungsansatz für „akademisch ausgebildete Leute (gemeint sind Lehrpersonen; d. Verf.) ... zu umständlich und zu ungenau sein (mag)“ (ebd., S. 80); er betont demgegenüber jedoch, und zwar nicht nur aus pädagogisch-politischen Gründen, sondern auch aus Gründen, die die „*Struktur der MARXschen Theorie und ihre Erneuerung selber*“ (NEGT 1976, S. 14) betreffen, die Notwendigkeit der „Übersetzung analytisch-wissenschaftlicher Sachverhalte (wie sie den Inhalt der MARXschen Theorie bilden; d. Verf.) in anschauliche, außerwissenschaftliche Sprach- und Denkformen“ (NEGT 1977, S. 364). Was damit gemeint ist, kann als Vergesellschaftung der MARXschen Gesellschaftstheorie charakterisiert werden; NEGT selbst spricht in diesem Zusammenhang von der „Aufbrechung“, „Einbeziehung“ oder „Verlebendigung“ dieser Theorie „in den Fluß realer geschichtlicher Bewegungen“, in die Realität der „gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen“, damit auch in die „mehr oder minder entfremdeten Bewußtseinsformen und Interessen“ (NEGT 1976, S. 15, 12) der lernenden Subjekte hinein. In der Tat geht es nach NEGT zentral darum, einen „lebendigen Zusammenhang zwischen

der Kritik der politischen Ökonomie wie der materialistischen Geschichtsauffassung und dem Denken und Verhalten der Arbeiter“ herzustellen bzw. die MARXsche „Theorie für die Arbeiter, für die Deutung ihrer Situation und für das Begreifen der Gesellschaft, wieder lebendig und praktisch zu machen“ (NEGT 1978, S. 48).

Hier zeigt sich, daß das effizient-exemplarische Lehren und Lernen als ein dialektischer Prozeß aufgefaßt wird, in welchem das Aufbrechen der MARXschen Theorie zur konkreten Lebenssituation der Subjekte hin ein Aufbrechen ihrer unmittelbaren Lebenserfahrungen zu einem theoretisch fundierten Bewußtsein von ihrer gesellschaftlichen Lage hin, m. a. W.: in welchem das marxistische Begreifen der selbsterlebten sozialen Situation eine „Verlebendigung“ der MARXschen Gesellschaftstheorie bedeutet. Hierzu ist es nach NEGТ allerdings eine Grundvoraussetzung, daß man die MARXschen Begriffe, Kategorien oder Erkenntnisse wirklich durch die subjektiv erfahrenen Konflikte in der gegenwärtigen Gesellschaft hindurch erarbeitet, daß man sie also keinesfalls „als tote Abstraktionen herumschleppt und den Verhältnissen als Erkennungszeichen aufklebt“ (ebd., S. 46), denen gegenüber sie sich im gleichen Maße sozusagen verschließen, wie sich das Manchestertum im England des 19. Jahrhunderts tatsächlich von den gegenwärtigen Verhältnissen etwa in der Bundesrepublik unterscheidet.

Wenn NEGТ in diesem Zusammenhang gleichzeitig auf „den großen Vorteil“ hinweist, „daß wir ... heute ... die entwickelten Kategorien für Forschungs- und Bildungsprozesse bereits verwenden können, wir müssen sie ja nicht alle neu produzieren“ (ebd., S. 79), dann hebt er damit auf den in der Bundesrepublik von niemandem bestrittenen Umstand ab, daß es sich bei dieser Gesellschaft trotz geschichtlicher Wandlungen um eine Gesellschaft mit nach wie vor kapitalistischer Wirtschaftsform und mit einer politischen Verfassung handelt, die diese stützt. Diese Sicht der Dinge ist übrigens nicht auf eine dezidiert marxistische Anschauungsweise beschränkt, sie findet sich vielmehr z. B. auch in einem keiner bestimmten Betrachtungsweise verpflichteten Lexikon, wo man unter dem Stichwort „Privateigentum“ (= P.) lesen kann: „Der moderne Sozialstaat ... hält ... an der verfassungsmäßigen Garantie des P., gleich welcher Größenordnung, fest“; diese „in freiheitl(ichen) Staaten“, wie eben auch in der Bundesrepublik, gewährleistete „Anerkennung auch des wirtschaftl(ichen) P. (ist) Grundlage des Kapitalismus“ (dtv-BROCKHAUS-LEXIKON 1982, S. 279). Dieser gesellschaftliche Tatbestand erweist also bestimmte Begriffe und Erkenntnisse von MARX als nach wie vor realitätsangemessen und zur „Aufarbeitung“ heutiger Gesellschaftserfahrungen dienlich.

Wegen der aber gleichwohl zu konstatierenden Veränderungen der gesellschaftlichen Verhältnisse im Laufe der Zeit dürfen die MARXschen Kategorien – wie NEGТ betont – nicht scholastisch-dogmatisch übernommen, sie müssen vielmehr im Prinzip auf die gleiche Weise erarbeitet werden, wie sich MARX die „ihm vorausgegangenen Theorien angeeignet hat“: Er hat, wie es heißt, die „Erfahrungen, Anschauung, empirischen Materialien“ seiner Zeit *mit Hilfe* „bestimmter Begriffe“ (NEGT 1978, S. 79), Kategorien und Erkenntnisse, die er in diesen Theorien vorfand, selbständig und produktiv aufgearbeitet. Es sind nach NEGТ zwei Hauptgründe, aus denen man mit der MARXschen Theorie auf die angedeutete Weise umgehen muß: Zum einen habe nur ein solcher Umgang mit MARX einen im

MARXSchen Sinne verstandenen marxistischen Charakter, jede andere Art laufe letztlich auf „nichts anderes“ hinaus als auf „die in die Wissenschaftssprache übersetzten und verdinglichten Wertabstraktionen der kapitalistischen Warenproduktion“ (NEGT 1976, S. 15). Zum anderen könne nur auf diese Weise eine Gesellschaftstheorie entwickelt werden, die für die gegenwärtige, spezifisch „bestimmte Gesellschaftsform Geltung beanspruchen“ könne, eine Gesellschaftstheorie, die zu einem späteren Zeitpunkt aufgrund der durch sie mitbewirkten „Veränderung der historischen Formbestimmungen“ (NEGT 1978, S. 79, 72) der Gesellschaft ihrerseits dann wieder aufgebrochen und verlebendigt werden müsse.

Was sich in dem zuletzt gebrachten Argument andeutet, hat für die Klärung der Frage nach dem Charakter des Allgemeinen, von dem her NEGТ etwas Einzelnes der gesellschaftlichen Realität sowohl als etwas relatorisch-exemplarisches Besonderes als auch als etwas effiziert-exemplarisches Subjektives erfaßt, eine entscheidende Bedeutung: Das Allgemeine, das in der MARXSchen wie in jeder späteren, in *seinem* Sinne marxistischen Gesellschaftstheorie expliziert wird, ist nichts, was „allgemeine, zeitlos gültige Wahrheiten verkündet, sondern ... das *Konkret-Allgemeine*“, es ist das *gesellschaftlich* Allgemeine, das als solches immer nur als etwas *geschichtlich* „Besonderes ... besteht“ (NEGT 1976, S. 15), es ist – wie NEGТ auch sagt – die auf den Begriff gebrachte „konkrete Totalität der Gesellschaft“ in ihrer jeweiligen „gesellschaftlichen Formbestimmtheit und ... historischen Spezifikation“ (NEGT 1975 a, S. 88; NEGТ 1976, S. 15).

c) Die *Erkenntnis des Konkret-Allgemeinen* auf der zeitgeschichtlichen „Stufe der Entwicklung der Produktivkräfte und der Produktionsverhältnisse“ (NEGT 1978, S. 54) ist nach NEGТ die inhaltliche Grundvoraussetzung für jede Art von zeitgemäßer und zukunftsbezogener politisch-historischer Bildung, ganz gleich, ob sie als informierend-orientierende Belehrung, als relatorisch-exemplarische Wissensausbildung oder als effiziert-exemplarische Bewußtseinsbildung betrieben wird. Strukturell betrachtet ist nämlich *das in einer Theorie formulierte Allgemeine einer gesellschaftlichen Gesamtsituation* jener Grund, in dem sowohl die relatorische als auch die effizierte Seite des Exemplarischen gleichsam wurzelt: „exemplarisch“ im strengen Sinne des Wortes ist etwas Einzelnes der gesellschaftlichen Realität nur, insofern es als in einer Beziehung zu diesem Allgemeinen stehend erkannt und anerkannt wird. Von diesem Allgemeinen her läßt sich das Einzelne dann aber nicht anders als immer nur zweiseitig bestimmen, darstellen und schließlich auch unterrichtlich angehen, nämlich einerseits als ein Besonderes dieses Allgemeinen, als ein *Wirklichkeitsmoment der Theorie*, durch das deren begrifflicher Zusammenhang erschlossen werden kann, andererseits als ein vom (*verstandenen*) objektiven Ganzen der Gesellschaft bewirktes gesellschaftliches Subjektives, als ein *Sinnmoment der gesellschaftlichen Realität*, durch das deren tatsächlicher Zusammenhang aufgeschlüsselt werden kann.

Bevor der Lehrer als Pädagoge didaktisch-methodische Entscheidungen fällt, muß er sich also selber zu einem sowohl gesellschaftstheoretisch-sozialphilosophisch als auch empirisch-gesellschaftsanalytisch versierten „Intellektuellen“ (ebd. S. 60) gebildet haben. Das meint NEGТ, wenn er feststellt: „*Wer also mit dem exemplarischen Lernen umgehen will, muß ein hohes Maß von theoretischer und empirischer Vorarbeit in die Lehrgänge einbringen*“, er muß eine „gründliche Vorstellung von

der Gesellschaft mitbringen“ und von ihren „Entwicklungstendenzen“ (ebd. S. 59; NEGT 1977, S. 366). Hat er sich aber die Erkenntnis des gesellschaftlichen Konkret-Allgemeinen erarbeitet, dann müsse er auch die bildungstheoretisch-psychologischen Voraussetzungen, die didaktisch-methodischen Möglichkeiten und deren lebenspraktisch-politische Konsequenzen reflektieren. Der Lehrer muß also auch ein erziehungswissenschaftlich versierter „Intellektueller“ sein, der beispielsweise weiß, „daß eine von soziologischen und politischen Bildungsprozessen abgetrennte Informationsvermittlung die Herrschaftsverhältnisse der Gesellschaft ... zementiert“ (NEGT 1977, S. 365).

Das effizient-exemplarische Lehren und Lernen ermöglicht, wie NEGT einräumt, „sicherlich noch nicht die volle Erkenntnis der Klassenlage“, wie sie gesellschaftsanalytisch eruiert und gesellschaftstheoretisch auf den Begriff gebracht werden kann; es ermöglicht aber, so wird betont, immerhin „ein Stück *situationsunabhängiger Deutung*“ der subjektiven Erfahrungen der Lernenden, ein „Begreifen von dem, was sie tatsächlich tun“, und es erfüllt damit die „Funktion, die der Theorie in Lernprozessen (namentlich; d. Verf.) der Arbeiter zukommt“, welche in Kursen stattfinden, die besonders im Vergleich zur „normalen Schule ... zeitlich sehr eingeschränkt (sind)“; vor allem aber: „Ohne diese Vermittlungsinstanz (die das Effizient-Exemplarische zwischen Gesellschaftstheorie und gesellschaftlicher Individualerfahrung darstellt; d. Verf.) entsteht kein Klassenbewußtsein“ (NEGT 1978, S. 44, 46, 80), und zwar weder bei Arbeitern noch bei „anderen gesellschaftlichen Gruppen“, z. B. bei Angestellten und Beamten, wenn sie in einem „politischen Gesamtsystem der Gesellschaft“ leben, das – wie es bei der Bundesrepublik der Fall ist – keine „relativ durchsichtige Struktur der elementaren Ausbeutung und der politischen Unterdrückung“ hat, in dem es kaum noch „elementare Elendssituationen“ und Menschen gibt, die „wirklich nicht mehr als ihre Ketten zu verlieren haben“ (NEGT 1977, S. 366; NEGT 1978, S. 49, 50).

Auf der Grundlage des effizient-exemplarisch gebildeten politischen Bewußtseins von der gesellschaftlichen Realität und in dauernder inhaltlicher Vermitteltheit mit ihr kann und soll nach NEGT – soweit es nur die zur Verfügung stehenden Bildungszeiten erlauben – *dann* auch nach dem relatorisch-exemplarischen Prinzip und *danach dann* sogar durch orientierende Darbietung von Informationszusammenhängen unterrichtet werden. Diese didaktisch-methodischen Möglichkeiten sind, wie es in vergleichbarem Zusammenhang heißt, einander „nicht abstrakt entgegenzusetzen“; im Grunde genommen seien sie „voneinander überhaupt nicht zu trennen“ (ebd., S. 59; vgl. NEGT 1976, S. 13). Weil aber das zweite die Voraussetzung des dritten ist, wenn damit ein „*verständnisstarkes*“ (NEGT 1978, S. 80; eigene Hervorhebung) Lernen von Orientierungswissen über gesellschaftliche Realität erreicht werden soll, und weil das erstere die Voraussetzung des zweiten (und dritten) ist, wenn damit ein theoretisch fundiertes politisches *Handeln* ermöglicht werden soll, ist es nach NEGT notwendig, daß als Ausgangspunkt der politisch-historischen Bildung das effizient-exemplarische Lehren und Lernen genommen wird.

3. Schlußbemerkung

Die vorstehenden Ausführungen sollten u. a. verdeutlichen, daß KLAFFKI mit seinen älteren Arbeiten zum Exemplarischen keineswegs sein letztes Wort in Bezug auf die Didaktik der historisch-politischen Bildung gesprochen hat, daß sich vielmehr in der Entwicklung seiner schulpädagogischen Konzeption und seines Bildungsbegriffs Konsequenzen für die Didaktik der historisch-politischen Bildung andeuten, die m.E., und zwar in grundsätzlicher Übereinstimmung mit der von ihm *heute* vertretenen Position der „kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft“, im Sinne des anhand der didaktischen Konzeption NEGTS herausgearbeiteten Effizient- und Relatorisch-Exemplarischen zu ziehen wären. Daß die von NEGT inhaltlich am Beispiel der gewerkschaftlichen Arbeiterbildung diskutierte „soziologische Neuformulierung des exemplarischen Prinzips“ nicht unmodifiziert in den Bereich der Jugend- und vor allem der Schulbildung übernommen werden kann, ist selbstverständlich und auch von NEGT betont worden: „In dieser materialen Konkretion (gilt)“ seine Konzeption „zunächst nur für die Arbeiterbildung“ (NEGT 1975 a, S. 21, 15) im Rahmen der Gewerkschaften. Im Prinzip aber, also abgesehen vom freilich schwerwiegenden Problem der bildungspolitischen Durchsetzbarkeit einer gesellschaftskritischen, d. h. einer konstruktiv auf entschiedene Weiterentwicklung der Demokratie in der bundesrepublikanischen Gesellschaft zielenden Didaktik der historisch-politischen Bildung für das öffentliche Schulwesen, ist – auch nach meiner Auffassung – der „Geltungsbereich des durch (effizient- und relatorisch-; d. Verf.) exemplarisches Lernen revidierten Bildungsbegriffs ... keineswegs auf die Arbeiterbildung zu beschränken“ (NEGT 1977, S. 366).

Jedenfalls muß man sich zunächst und zumindest in der Theorie darüber im klaren sein, daß insbesondere ohne das Effizient-Exemplarische auch im öffentlichen Schulunterricht keine historisch-politische Bewußtseinsbildung bewirkt werden kann, die im Laufe des Bildungsprozesses schrittweise zunehmend bis in das tatsächliche, aktiv demokratische *Verhalten* der Heranwachsenden und schließlich Erwachsenen hineinreicht: Ein historisch-politischer Unterricht, in dem den Jugendlichen die „komplizierteren Zusammenhänge, wie sie die politische Welt der Erwachsenen bestimmen“, an einfach-prägnanten Fällen aus ihrem Erfahrungskreis verständlich gemacht werden, und der darüber hinaus nur nach den Prinzipien des „historisch-politisch Repräsentativen, Wieder-Vergegenwärtigenden“, und des „Klassischen“ gestaltet wird (: des Klassischen „im Sinne der einmaligen, prägnanten, ‚vorbildlichen‘ Darstellung einer Grundmöglichkeit ... individueller oder sozialer Lebensentscheidung, politischen Denkens oder Handelns“ (KLAFFKI 1961, S. 133, 132; KLAFFKI 1985, S. 106, 107), – ein solcher Unterricht vermag allenfalls an den historisch-politischen Handlungswillen der Lernenden zu appellieren, nicht aber ihre Handlungsmotivation zu stärken, obwohl genau das das Ziel der Erziehung im kritisch-konstruktiven Verständnis ist. In der Erziehung geht es hiernach nämlich „zentral darum, daß den zu Erziehenden dazu verholfen wird, die jeweils historisch-inhaltlich zu konkretisierenden Fähigkeiten in sich auszubilden, die notwendig sind, um am historischen Interpretations-, Diskussions-, Entscheidungs- und Verwirklichungsprozeß“ der Prinzipien „einer konsequent demokratischen, dem Selbst- und Mitbestimmungsprinzip sowie dem Sozialitäts- bzw. Solidaritätsprinzip verpflichteten Gesellschaft“ (KLAFFKI 1982, S. 20, 16f.) teilzunehmen.

Anmerkung

- 1 Im ersten Fall „referiert“ ein Besonderes ein Allgemeines (referre: wiedergeben, widerspiegeln, ein Bild sein von). Im zweiten Fall ist das Subjektive ein „Effekt“ des Objektiven (efficere: hervorbringen, ursächlich bewirken).

Literatur

- dtv-BROCKHAUS-LEXIKON: Bd. 14. Wiesbaden/München 1982.
- GEISSLER, K. A./KADE, J.: Die Bildung Erwachsener. Perspektiven einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. München/Wien/Baltimore 1982.
- GIESECKE, H.: Didaktik der politischen Bildung. München 1976 (10. erw. Aufl.).
- KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1965. (Die herangezogene „Zweite Studie“ ist ursprünglich 1959 erschienen).
- KLAFKI, W.: Die didaktischen Prinzipien des Elementären, Fundamentalen und Exemplarischen. In: BLUMENTHAL, A. u. a. (Hrsg.): Handbuch für Lehrer. Bd. 2. Die Praxis der Unterrichtsgestaltung. Gütersloh 1961, S. 120–139.
- KLAFKI, W.: Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis „kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft“. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn/München 1982, S. 15–52.
- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim/Basel 1985.
- NEGT, O.: Über das Verhältnis von Ökonomie und Gesellschaftstheorie bei MARX. Unveröffentlichtes (aber in Bibliotheken vorhandenes) Manuskript. Frankfurt 1959.
- NEGT, O.: Diskussionsbeitrag in: CERUTTI, F. u. a.: Geschichte und Klassenbewußtsein heute. Diskussion und Dokumentation. Amsterdam 1971.
- NEGT, O.: Theorie, Empirie und Klassenkampf. Zur Konstitutionsproblematik bei KARL KORSCH. In: C. POZZOLI (Hrsg.): Jahrbuch der Arbeiterbewegung. Bd. 1. Über KARL KORSCH. Frankfurt a. M. 1973, S. 107–137.
- NEGT, O.: Diskussionsbeitrag in: CUBE, A. v. u. a.: Kompensation oder Emanzipation? Ein Dortmunder Forumgespräch über die Funktion der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1974.
- NEGT, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung. Frankfurt a. M./Köln 1975 (a).
- NEGT, O.: 10 Thesen zur marxistischen Rechtstheorie. In: ROTTLEUTHNER, H. (Hrsg.): Probleme der marxistischen Rechtstheorie. Frankfurt a. M. 1975, S. 10–71 (b).
- NEGT, O.: Überlegungen zu einer kritischen Lektüre der Schriften von MARX und ENGELS. In: Theorie und Organisation. Heft 1 der Schriftenreihe des Sozialistischen Büros. Offenbach 1976, S. 5–40.
- NEGT, O.: Keine Demokratie ohne Sozialismus. Über den Zusammenhang von Politik, Geschichte und Moral. Frankfurt a. M. 1977.
- NEGT, O.: Marxismus und Arbeiterbildung. Kritische Anmerkungen zu meinen Kritikern. In: BROCK, A. u. a. (Hrsg.): Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis. Reinbek 1978, S. 43–86.

Abstract

The Two Sides of the Exemplary

Up to the present, the didactics of the exemplary centers on the definition that the exemplary, due to its inherent relation with a universal, is characterized as a particular – a definition originally developed in the field of science education. Attempts to apply this concept of the exemplary to historio-political subjects have often been criticized and were finally rejected by their promoters. Since the seventies, there exists a 'sociological redefinition of the principle of the exemplary' (not yet sufficiently appreciated) which – on the basis of a marxist social theory – refers specifically to the field of historio-political education. This concept centers on the definition that the exemplary, due to its inherent relation with an objective, is characterized as a subjective.

These two sides of the exemplary are outlined and compared on the basis of a historio-systematic analysis of the didactic theories developed by W. KLAFFKI and by O. NEGT respectively.

Anschrift des Autors:

Dr. Hans Jürgen Finckh, Schleifweg 4, 8520 Erlangen